

大学生の授業時における座席選択について

—学習意欲およびパーソナリティとの関係—

The classroom seating location of university students

—Relationship to their motivation for learning and personality—

奥埜 一奈

OKUNO Kazuna

(和歌山大学教育学部第63期生)

菅 千索

SUGA Sensaku

(和歌山大学教育学部心理学教室)

本研究では、授業に対する態度の違い(積極的・消極的・どちらでもない)を設定した上で、まず授業時の座席選択にどのような傾向があるのかを明らかにし、さらに選択された位置の違いが、学生のパーソナリティとどのように関係しているのかについて検討した。その結果、積極的に受けている授業では偏りなく一様に分布しているのに対して、消極的に受けている授業では後列の左右端に集中、どちらでもない授業では後列で一様に分布する傾向が明らかになった。さらに、座席選択とパーソナリティとの関係については、積極的に受けている授業で前列を選択する学生は、後列と比べて、自尊感情が高い、不安感は低い、向上心が強いことなどが明らかになった。

キーワード：座席選択、学習意欲、自尊感情、生活不安、内発的・外発的動機づけ、達成目標傾向、学習動機

問題と目的

大学の講義においては、授業中の座席が事前に定められていた高校までとは異なり、どの場所に座って授業を受けるかは学生側に委ねられている場合が大半である。そのため、学生たちは授業や教室に応じて、毎回自由な席を選択して講義を受けることとなる。学生に対する座席の数に余裕がある場合、大抵、教員に近い前方の座席は避けられる傾向にあり、黒板を中心として扇形状に空席が目立つ。

下鶴・中野(2008)も述べている通り、座席の後方に座る生徒は、「集中力がない」、「やる気が感じられない」と言われ、前方に座る生徒は、「講義に積極的」で、「成績が良い人が多い」と一般には広く印象付けられている。教員にもその認識は少なからずあるようで、「座席は前から詰めて座るように」「教室の真ん中より後ろに座る生徒は、授業に参加する意志がないとみなし出席点を与えない」と注意喚起したり、独自のルールを設ける教員もいるようである。

教室における学生の座席選択と学習意欲・態度については、多くの研究は行われており、たとえば織田(1980)は、前方に着席する学生は出席率や成績が良好で、かつ学習意欲が高く積極的に授業に参加するのに対し、後方に着席する学生は学習意欲が低く、単位取得を目的に授業に参加するため受講態度に問題が多いと報告している。また、Milland & Stimpson(1980)は、前方に座る学生ほどその授業に対する興味・関心

が高く、学習動機も優れていることを明らかにしている。

また、上藤(1991)は、大学生の座席選択行動の分析において、必修科目と選択科目に関する受講者の興味度の差に注目している。その結果、必修科目の受講者において、座席選択行動に制約を課せられた学生の興味度は選択科目に比べて高く、必修科目では授業開始時の興味度が持続されているか、少し増加の傾向にあった。一方、選択科目においては、興味度の減少の傾向が著しかった。

女子大学生の座席選択とパーソナリティ、および学習意欲と態度に関する川西(2006)の研究では、勉学に対する意欲のない学生、また努力を回避しようとする学生ほど、後方の座席を選択し、また出席意欲のなさや課題に対する関心の希薄さがそれを助長させるとしている。また、自分の未来を否定的にとらえ、将来に対し不安を多く感じる学生も後方を選択する傾向にあった。川西(2006)は「好きな先生・嫌いな先生の授業」、「授業内容のおもしろさ」、「授業が必修であるか選択であるか」といった観点からも分析しており、嫌いな先生の授業やおもしろくない授業では、学生の内発的動機づけが高くなって、自らの未来目標が曖昧だったり、授業や学習に対する意欲が低い者ほど後方座席を選択する傾向が明らかになっている。なお、教室における座席選択行動や教師-学生間距離を扱った先行研究には、年代順でWalberg(1969)、Schwebel & Cherlin(1972)、織田・森(1982)、上藤(1989)、上藤

(1990)、Mercincavage & Brooks(1990)、Hillmann & Brooks(1991)、Rebeta, Brooks, O'Brien, & Hunter(1993)、北川歳昭(1998)などがある。

そこで本研究では、大学生の授業に対する学習意欲(積極的に受けている・消極的に受けている・どちらでもない)が、座席選択にどのような影響をもたらすかを、座席を6ブロック(前後列・中端列)に細分化した質問によって検証する。また、自尊感情や学習意欲・態度といったパーソナリティが授業の座席選択にどのように関連しているのかについても明らかにする。

方法

1. 被験者

和歌山大学教育学部に所属する大学生63名。学年別および男女の人数の内訳は表1に示す。

表1 被験者の内訳と合計

	性別		合計
	男性	女性	
1年	0	1	1
2年	23	15	38
3年	11	4	15
4年	4	5	9
合計	38	25	63

2. 質問紙

(1)自尊感情尺度

本尺度は、Rosenberg(1965)が作成した尺度の山本・松井・山成(1982)による翻訳版である。自尊感情とは、人が自分自身についてどのように感じるかということであり、自己の能力や価値についての評価的な感情や感覚を指す。Rosenberg(1965)は、他者との比較により生じる優越感や劣等感ではなく、自分自身が自己の尊厳や価値を自覚する程度のことを自尊感情と考えた。また、自尊感情の高さを示すのは、自身を「非常によい(very good)」と感ずることではなく、「これでよい(good enough)」と感ずるかであり、自尊感情が低いということは、自己拒否、自己不満足、自己軽蔑を表し、自己に関する尊敬を欠いていることを意味するとしている。

採点方法は、5段階評価(あてはまる=5点、ややあてはまる=4点、どちらともいえない=3点、ややあてはまらない=2点、あてはまらない=1点)であり、得点が高いほど自尊感情が高いことを意味する。

(2)大学生生活不安尺度

本尺度は、藤井(1998)によって作成された大学生生活における不安の程度を測定する尺度である。近年、話題になっている大学生の病理的現象(スチューデント・アパシーや就職恐怖など)の背景には、精神的未熟さと同時に「不安」の問題が存在するといわれている。彼らが学生生活において感じている不安の種類や水準を測定できるのが本尺度であり、「日常生活不安」「評

価不安」「大学不適応」という3つの下位尺度からなり、大学生において特徴的に認められる不安感の程度を客観化できるようになっている。

採点方法は、2段階評価(はい=1点、いいえ=0点)であり、得点が高いほど生活不安が高いことを意味する。

(3)内発的-外発的動機づけ尺度

本尺度は、学習場面における特性としての内発的動機づけを測定する尺度である。Harter(1981)の内発的-外発的動機づけ尺度の日本語版(桜井, 1983)を参考にしつつ、桜井・高野(1985)によって独自に開発された。従来の研究において、内発的動機づけは「人間の環境へのポジティブな(自発的で積極的な)働きかけ」あるいは、「外発的な態度と対峙する、教室での学習および達成(mastery)への方向づけ」と包括的に定義されていた。桜井・高野(1985)はそれらを構成する具体的な要素が明確にされていないとしたうえで、内発的動機づけという概念に含まれるさまざまな構成要素を抽出し、網羅的に測定できる尺度を開発した。構成要素としては、Harter(1981)の内発的-外発的動機づけ尺度の日本語版(桜井, 1983)における3つの要素、①知的好奇心(興味・好奇心からさまざまな知的課題に取り組む傾向)、②達成(教師・友人に頼ることなしに自分の力で問題に取り組もうとする傾向)、③挑戦(難しい課題に取り組もうとする傾向)に加え、新たに④認知された因果律の所在(自分の学習行動を自分で引き起こしているか、親・教師などにより引き起こされているか、認知するか)、⑤内生的-外発的帰属(自分の学習行動に対して、学習行動それ自体が目的であるか、別の目的がありその行動を取っていると考えるか)、⑥楽しさ(知的活動をしているときに感じる楽しいという感情)の3つを仮定し、計6つの側面を測定できるように構成されている。これらの側面は、それぞれ内発的動機づけの行動的要素(①・②・③)、認知的要素(④・⑤)、感情的要素(⑥)を表している。なお、①知的好奇心に関しては、近年の研究(桜井, 2004)では、②達成や③挑戦などの行動的要素を引き起こす「欲求的要素」であるとも考えられている。

採点方法は、2段階評価であり、各項目の2つの選択肢において、内発的動機づけを表す選択肢を選んだ場合には1点、外発的動機づけを表す選択肢を選んだ場合には0点として得点化する。したがって、高得点ほど内発的に動機づけされる傾向が強いことになる。

(4)達成目標傾向尺度

本尺度は、学業達成場面における3つの目標傾向を測定するための尺度である。Hayamizu, Ito, & Yoshizaki(1989)および速水・伊藤・吉崎(1989)により開発された。達成目標とは「学習の目的」を表す概念であり、「学習目標」(learning goal)と「遂行目標」(performance goal)の2つが、動機づけに影響を与える目標として仮定されている。学習目標とは、「学習課題を理解することそ

れ自体」や、「自分の能力を伸ばすこと」を学習の目標とするものであり、この目標下では、学習のプロセスや努力が重視されるため、たとえ失敗したとしても、学習の一部とみなされ無力感に陥りにくい。一方、遂行傾向とは「自分の能力について良い評価を得て、悪い評価を避けること」を目指すものであり、この目標下では、能力の有無や学習の結果(成績)に関心が向かうため、失敗を能力の低さの証拠とされるため無力感に陥りやすい。

従来の達成目標の研究と異なり、速水・伊藤・吉崎(1989)は達成目標を特性概念として捉え直して、達成目標の個人差を測定できるように開発されたのが本尺度である。学習目標傾向および2種類の遂行目標傾向(良い評価や承認を得て、悪い評価や否認を避けること)を目指す「成績目標傾向 α 」と、良い成績の獲得や良い高校・大学などへの進学を目指す「成績目標傾向 β 」を測定することができる。

採点方法は、5段階評価(いつもあてはまる=5点、しばしばあてはまる=4点、どちらともいえない=3点、めったにあてはまらない=2点、どんなときもあてはまらない=1点)である。そのため高得点ほどそれぞれの傾向が強いことになる。

(5)学習動機尺度

本尺度は、子どもがもっている様々な学習理由を測定するための尺度であり、市川(1995)によって作成された。Dweck & Leggett(1988)の目標理論では、学習プロセスを予測するための概念として、学習目標(learning goal)と遂行目標(performance goal)という2つの目標を中心的な概念としており、これは動機づけの研究における理論的な枠組みとして強力なものとなっている。しかし、子どもたちが学習場面において達成しようとしている理由や目的は多様であると考えられる。そこで市川(1995)は、大学生に対して行った自由記述から6種類の学習動機を見出し、さらにその6つの学習動機を2つの観点(「学習内容の重要性」、「賞罰の直接性」)から整理できるとして、「学習動機の2要因モデル」を提唱した。6つの学習動機としては、①充実志向(学習自体がおもしろいから)、②訓練志向(頭を鍛えるため)、③実用志向(仕事や生活に活かすため)、④関係志向(他者につられて)、⑤自尊志向(プライドや競争心から)、⑥報酬志向(報酬を得る手段として)と分類される。

採点方法は、5段階評価(あてはまる=5点、ややあてはまる=4点、どちらともいえない=3点、ややあてはまらない=2点、あてはまらない=1点)である。そして2要因モデルとしては、学習内容の重要性大(重視)=①+②+③、重要性小(軽視)=④+⑤+⑥、また、賞罰の直接性小(軽視)=①+④、直接性中(どちらでもない)=②+⑤、直接性大(重視)=③+⑥として定められている。なお、市川・堀野・久保(1998)では「賞罰の直接性」は「学習の功利性」と改められている。

(6)座席選択に関する質問

「座席は自由に決められると仮定して、以下の問いにお答えください」として、教室内の座席を6ブロック(①左前列、②中前列、③右前列、④左後列、⑤中後列、⑥右後列)に分割した図の当てはまる欄に○印を記入する欄(図1)と、自由記述でその座席を選んだ理由を述べてもらう欄を用意した。また質問は3項目あり、以下のとおりである。

- Q1：積極的に受けている(楽しい)授業の際、あなたはどこに座りますか？
- Q2：消極的に受けている(つまらない)授業の際、あなたはどこに座りますか？
- Q3：積極的でも消極的でもない授業の際、あなたはどこに座りますか？



図1 使用した座席配置表

3. 手続き

調査時期は、2014年10月14日から11月13日までで、集団式で授業中にアンケート調査形式で行った。最初に研究への協力依頼および一般的なプライバシー関連等の説明を行った後、フェイスシート、自尊感情尺度、大学生生活不安尺度、内発的-外発的動機尺度、達成目標傾向尺度、学習動機尺度、座席に関する質問の計8枚の質問紙を配布し、回答に関する注意事項を述べたうえで回答させた。制限時間は特に設けずに行ったが、実際に所要した時間は10分から15分ほどであった。また、質問紙はカウンターバランスを取るために綴る順序を変え、全部で5パターン作成した。

結果と考察

1. 学習意欲と座席選択の関係

座席選択に関する質問から得られたデータの度数分布を表2に示す。

観測度数が非常に少ない選択肢があるため、ここでは統計的仮説検定は行わず、注目される傾向を指摘するに止めておく。まず、積極的に受講(積極的に受け

表2 座席選択の度数分布表

	積極的に受講		消極的に受講		どちらでもない	
	人数	%	人数	%	人数	%
左前列	11	17.5	3	4.8	3	4.8
中前列	14	22.2	1	1.6	3	4.8
右前列	13	20.6	1	1.6	2	3.2
左後列	8	12.7	26	41.3	20	31.7
中後列	13	20.6	7	11.1	21	33.3
右後列	4	6.3	25	39.7	14	22.2
合計	63	100.0	63	100.0	63	100.0

ている(楽しい)授業)の場合、右後列の度数がやや小さいが、それ以外は概ね一様に分布していると判断される。一方、消極的に受講(「消極的に受けている(つまらない)授業)」の場合、左後列と右後列の度数が際だって大きく(ともに約40%前後)、前列のすべてと中後列は小さい。それに対して、どちらでもない場合(「積極的でも消極的でもない授業」)、すべての前列が小さいのは消極的に受講と同様であるが、後列については左・中・右ともほぼ一様に分布しており、消極的に受講における中後列が避けられる傾向は見られなかった。

こうした概略的傾向を統計的に検証するため、選択肢ごとではなく、それらを系統的に統一(併合)することで、観測度数が小さな項(セル)がないようにしたものを表3に示す。

表3 座席選択(前後, 中端)の度数分布表

	積極的に受講		消極的に受講		どちらでもない	
	人数	%	人数	%	人数	%
前列	38	60.3	5	7.9	8	12.7
後列	25	39.7	58	92.1	55	87.3
合計	63	100.0	63	100.0	63	100.0
中列	27	42.9	8	12.7	24	38.1
端列	36	57.1	55	87.3	39	61.9
合計	63	100.0	63	100.0	63	100.0

そこでの上段は「左前列」・「中前列」・「右前列」を統一して『前列』、「左後列」・「中後列」・「右後列」を統一して『後列』、また同様に下段は「中前列」・「中後列」を統一して『中列』、「左前列」・「右前列」・「左後列」・「中後列」を統一して『端列』と再定義したものである。そして前列と後列および中列と端列の選択度数には差が無いを帰無仮説として χ^2 検定を行った。

その結果、積極的に受講の場合、前列38と後列25($\chi^2=2.683$, $df=1$, $p=0.101$)および中列27と端列36($\chi^2=1.286$, $df=1$, $p=0.257$)とも有意な差は認められなかった。また、消極的に受講の場合、前列5と後列58($\chi^2=44.587$, $df=1$, $p=0.000$)および中列8と端列55($\chi^2=35.063$, $df=1$, $p=0.000$)とも有意な差が認められた。さらに、どちらでもない場合、前列8と後列55($\chi^2=35.063$, $df=1$, $p=0.000$)では有意な差が認められたが、中列24と端列39($\chi^2=3.571$, $df=1$, $p=0.059$)では有意な差のある傾向となっていた。

これらをまとめると、積極的に受けている(楽しい)授業については、座席の選択行動に一定の傾向は認められず、教室内でほぼ一様に分布していたといえる。研究計画段階では、前方の中央に集中する傾向があるのではと予想されたが、結果としては学生自身が好きな座席(教室内での位置)で受講しているということが明らかになった。

それに対して消極的に受けている(つまらない)授業については、教室内後方の左右に集中する傾向が強いことが明らかになっている。これらは教壇から遠く、かつ見えにくい位置であり、明らかに教員から「避難」あるいは「逃避」しているものと判断される。

一方、積極的でも消極的でもない(どちらでもない)授業については、教室の後方に集中するが、とりわけその左右に集中するという顕著な傾向は認められなかった。前列は避けられる傾向が強いが、後列であれば左右の端列でなくてもよい、すなわち中央の中列でもよいということであり、極端に教員から「逃れる」必要性があまりないと考えられる。

2. パーソナリティと座席選択の関係

得られたデータの条件別(積極的に受けている授業・消極的に受けている授業・どちらでもない授業)および座席別(前列/後列、中列/端列)ごとの度数、平均と標準偏差を表4、5に示す。

求めた平均について、自尊感情尺度、大学生生活不安尺度、内発的-外発的動機尺度、達成目標傾向尺度、学習動機尺度をそれぞれ従属変数、選択した座席(前列/後列および中列/端列)を独立変数とするt検定を行った。

2-1. 積極的に受けている授業について

(1)前列/後列の比較

前後列間でt検定を行った結果、有意な差のある傾向が認められたものを表6に示す。大学生生活不安尺度の大学不適応において前列 \leq 後列であり、後列を選択する学生の不適応度が前列よりも高くなる傾向にあった。

表6 積極的に受けている授業での座席選択の検定(前後間)

	F	p	t	df	p
大学不適応	0.305	0.583	-1.915	61	0.060†

†: $p < 0.1$

(2)中列/端列の比較

中端間でt検定を行った結果、有意な差が認められたものを表7に示す。自尊感情において中列 $>$ 端列、大学生生活不安尺度の日常生活不安および不安合計において中列 $<$ 端列、達成目標傾向尺度の成績目標傾向 β において中列 $>$ 端列であった。前列を選択する学生は、後列と比べて、自尊感情が高くて不安感は低く、かつ向上心が強いことが認められた。

表7 積極的に受けている授業での座席選択の検定(中端間)

	F	p	t	df	p
自尊感情合計	0.662	0.419	2.271	61	0.027*
日常生活不安	0.020	0.887	-2.244	61	0.028*
不安合計	0.365	0.548	-2.067	61	0.043*
成績目標傾向 β	2.645	0.109	2.475	61	0.016*

*: $p < 0.05$

2-2. 消極的に受けている授業について

(1)前列/後列の比較

前後間でt検定を行った結果、有意な差または有意な差のある傾向が認められたものを表8に示す。内発的-外発的動機づけ尺度の楽しさにおいて前列 $<$ 後列で有意な差のある傾向、また学習動機尺度の充実志向、

表4 授業における各尺度間の度数、平均値と標準偏差(前後)

尺度	下位尺度		積極的に受講			消極的に受講			どちらでもない		
			度数	平均	SD	度数	平均	SD	度数	平均	SD
大学生生活不安	自尊感情	前列	38	31.03	8.40	5	23.80	14.38	8	27.75	11.27
		後列	25	29.68	7.65	58	31.07	7.22	55	30.89	7.56
	日常生活不安	前列	38	5.82	2.51	5	6.60	2.70	8	6.75	3.11
		後列	25	6.36	2.93	58	5.98	2.69	55	5.93	2.62
	評価不安	前列	38	5.26	3.06	5	6.00	3.39	8	6.50	3.74
		後列	25	5.64	2.94	58	5.36	2.99	55	5.25	2.88
	大学不適応	前列	38	0.84	1.41	5	1.80	2.17	8	1.00	1.07
		後列	25	1.52	1.33	58	1.05	1.33	55	1.13	1.45
	不安合計	前列	38	11.92	5.65	5	14.40	6.35	8	14.25	6.80
		後列	25	13.52	5.39	58	12.40	5.52	55	12.31	5.39
外発的 内発的の 動機づけ	知的好奇心	前列	38	3.87	1.04	5	4.00	1.22	8	4.00	1.07
		後列	25	3.36	1.47	58	3.64	1.25	55	3.62	1.27
	因果律	前列	38	3.55	1.50	5	3.20	1.92	8	3.63	1.60
		後列	25	3.44	1.73	58	3.53	1.57	55	3.49	1.60
	達成	前列	38	3.79	1.42	5	2.60	1.52	8	3.00	1.31
		後列	25	3.52	1.56	58	3.78	1.44	55	3.78	1.47
	帰属	前列	38	3.32	1.58	5	3.40	1.67	8	3.38	1.77
		後列	25	2.64	1.78	58	3.02	1.69	55	3.00	1.68
	挑戦	前列	38	2.26	1.78	5	1.80	0.84	8	1.63	1.30
		後列	25	2.68	1.84	58	2.48	1.86	55	2.55	1.84
楽しさ	前列	38	3.26	1.35	5	2.20	1.92	8	2.88	1.46	
	後列	25	3.16	1.52	58	3.31	1.34	55	3.27	1.41	
内発的-外発的合計	前列	38	20.05	5.72	5	17.20	6.46	8	18.50	5.68	
	後列	25	18.80	5.89	58	19.76	5.73	55	19.71	5.83	
達成目標傾向	学習目標傾向	前列	38	31.63	5.76	5	27.00	6.32	8	32.13	3.44
		後列	25	31.32	8.37	58	31.90	6.81	55	31.42	7.23
	成績目標傾向 α	前列	38	22.13	5.22	5	20.80	6.76	8	22.13	5.84
後列		25	20.08	5.32	58	21.36	5.24	55	21.20	5.28	
成績目標傾向 β	前列	38	14.45	2.97	5	12.20	3.90	8	13.38	3.62	
	後列	25	13.56	3.65	58	14.26	3.18	55	14.20	3.22	
学習動機尺度	充実志向	前列	38	15.24	2.87	5	12.20	4.66	8	15.38	2.13
		後列	25	15.20	3.34	58	15.48	2.77	55	15.20	3.16
	訓練志向	前列	38	13.89	3.47	5	8.60	4.10	8	13.38	4.87
		後列	25	14.64	3.16	58	14.67	2.83	55	14.31	3.11
	実用志向	前列	38	16.08	3.11	5	11.60	4.72	8	15.50	2.78
		後列	25	15.24	2.45	58	16.10	2.40	55	15.78	2.91
	関係志向	前列	38	11.26	3.42	5	7.80	2.68	8	10.13	2.36
		後列	25	10.96	2.41	58	11.43	2.91	55	11.29	3.12
	自尊志向	前列	38	11.87	3.55	5	10.20	2.39	8	11.50	2.98
		後列	25	11.36	3.46	58	11.79	3.56	55	11.69	3.59
	報酬志向	前列	38	12.03	3.52	5	8.60	3.78	8	9.63	3.66
		後列	25	11.72	3.09	58	12.19	3.17	55	12.24	3.19
	重要性大	前列	38	45.21	8.39	5	32.40	12.34	8	44.25	8.31
		後列	25	45.08	8.27	58	46.26	6.95	55	45.29	8.34
	重要性小	前列	38	35.16	9.24	5	26.60	7.13	8	31.25	7.54
		後列	25	34.04	7.45	58	35.41	8.32	55	35.22	8.61
直接性小	前列	38	26.50	4.83	5	20.00	7.14	8	25.50	3.46	
	後列	25	26.16	3.16	58	26.91	3.45	55	26.49	4.33	
直接性中	前列	38	25.76	5.36	5	18.80	4.97	8	24.88	5.96	
	後列	25	26.00	5.55	58	26.47	5.02	55	26.00	5.35	
直接性大	前列	38	28.11	5.24	5	20.20	7.19	8	25.13	4.12	
	後列	25	26.96	4.26	58	28.29	4.11	55	28.02	4.90	

表5 授業における各尺度間の度数、平均値と標準偏差(中端)

尺度	下位尺度		積極的に受講			消極的に受講			どちらでもない		
			度数	平均	SD	度数	平均	SD	度数	平均	SD
大学生活不安	自尊感情	中列	27	33.07	7.00	8	39.13	4.49	24	32.63	7.96
		端列	36	28.56	8.37	55	29.24	7.72	39	29.18	7.96
	日常生活不安	中列	27	5.19	2.69	8	4.25	1.67	24	5.75	2.77
		端列	36	6.67	2.52	55	6.29	2.71	39	6.21	2.64
	評価不安	中列	27	4.85	2.67	8	3.13	1.96	24	5.25	2.57
		端列	36	5.83	3.19	55	5.75	2.99	39	5.51	3.26
	大学不適応	中列	27	0.89	1.15	8	1.00	1.41	24	0.75	1.11
		端列	36	1.28	1.56	55	1.13	1.41	39	1.33	1.53
	不安合計	中列	27	10.93	5.14	8	8.38	2.88	24	11.75	5.02
		端列	36	13.78	5.62	55	13.16	5.61	39	13.05	5.88
外発的 内発的の 動機づけ	知的好奇心	中列	27	3.63	1.24	8	3.88	0.64	24	3.96	0.91
		端列	36	3.69	1.26	55	3.64	1.31	39	3.49	1.39
	因果律	中列	27	3.70	1.46	8	3.50	1.20	24	3.83	1.27
		端列	36	3.36	1.68	55	3.51	1.64	39	3.31	1.73
	達成	中列	27	3.78	1.58	8	4.00	1.93	24	3.63	1.58
		端列	36	3.61	1.40	55	3.64	1.41	39	3.72	1.41
	帰属	中列	27	2.70	1.75	8	2.50	1.93	24	2.88	1.73
		端列	36	3.31	1.60	55	3.13	1.64	39	3.15	1.66
	挑戦	中列	27	2.30	1.81	8	2.63	2.07	24	2.13	1.80
		端列	36	2.53	1.81	55	2.40	1.78	39	2.62	1.80
楽しさ	中列	27	3.44	1.31	8	3.25	1.04	24	3.42	1.18	
	端列	36	3.06	1.47	55	3.22	1.46	39	3.10	1.54	
内発的-外発的合計	中列	27	19.56	5.92	8	19.75	4.03	24	19.83	5.03	
	端列	36	19.56	5.75	55	19.53	6.02	39	19.38	6.25	
達成目標傾向	学習目標傾向	中列	27	31.96	5.62	8	32.38	4.21	24	31.29	4.95
		端列	36	31.17	7.71	55	31.38	7.18	39	31.64	7.86
	成績目標傾向 α	中列	27	22.37	4.82	8	23.00	4.63	24	22.58	4.52
		端列	36	20.53	5.59	55	21.07	5.40	39	20.54	5.67
	成績目標傾向 β	中列	27	15.22	2.72	8	13.63	3.50	24	15.13	2.76
		端列	36	13.25	3.40	55	14.16	3.25	39	13.46	3.41
学習動機尺度	充実志向	中列	27	15.44	2.06	8	15.50	2.20	24	15.42	1.77
		端列	36	15.06	3.62	55	15.18	3.16	39	15.10	3.63
	訓練志向	中列	27	14.78	2.97	8	14.50	2.67	24	14.58	3.01
		端列	36	13.75	3.58	55	14.15	3.45	39	13.95	3.55
	実用志向	中列	27	15.78	2.22	8	15.38	2.83	24	15.96	2.37
		端列	36	15.72	3.31	55	15.80	2.90	39	15.62	3.17
	関係志向	中列	27	11.26	3.30	8	10.25	2.31	24	11.33	3.29
		端列	36	11.06	2.88	55	11.27	3.13	39	11.03	2.92
	自尊志向	中列	27	12.26	3.81	8	13.63	2.62	24	12.42	3.79
		端列	36	11.22	3.23	55	11.38	3.54	39	11.21	3.27
	報酬志向	中列	27	12.56	3.04	8	12.25	2.43	24	12.67	2.90
		端列	36	11.42	3.50	55	11.85	3.46	39	11.44	3.53
	重要性大	中列	27	46.00	6.23	8	45.38	6.86	24	45.96	6.33
		端列	36	44.53	9.57	55	45.13	8.52	39	44.67	9.32
	重要性小	中列	27	36.07	8.88	8	36.13	6.47	24	36.42	8.51
		端列	36	33.69	8.23	55	34.51	8.82	39	33.67	8.48
	直接性小	中列	27	26.70	4.27	8	25.75	3.77	24	26.75	3.97
		端列	36	26.11	4.22	55	26.45	4.30	39	26.13	4.40
直接性中	中列	27	27.04	5.32	8	28.13	4.19	24	27.00	5.06	
	端列	36	24.97	5.35	55	25.53	5.50	39	25.15	5.53	
直接性大	中列	27	28.33	4.15	8	27.63	4.37	24	28.63	3.92	
	端列	36	27.14	5.35	55	27.65	4.98	39	27.05	5.34	

訓練志向、関係志向、報酬志向、重要性大、重要性小、直接性大、直接性中、直接性小のすべてにおいて前列<後列であった。しかし、前列の度数は5と小さかったため、これ以上の議論は行わないものとする。

表8 消極的に受けている授業での座席選択の検定(前後間)

	F	p	t	df	p
楽しさ	0.766	0.385	-1.719	61	0.091†
充実志向	1.727	0.194	-2.405	61	0.019*
訓練志向	1.815	0.183	-4.445	61	0.000***
関係志向	0.012	0.912	-2.686	61	0.009**
報酬志向	0.546	0.463	-2.396	61	0.020*
重要性重視	1.664	0.202	-4.004	61	0.000**
重要性軽視	1.161	0.286	-2.292	61	0.025*
直接性小	5.467	0.023	-2.143	4.2	0.096†
直接性中	0.061	0.806	-3.280	61	0.002**
直接性大	1.069	0.305	-3.963	61	0.000***

***: $p < 0.001$, **: $p < 0.01$, *: $p < 0.05$, †: $p < 0.1$

(2)中列/端列の比較

中端間でt検定を行った結果、有意な差または有意な差のある傾向が認められたものを表9に示す。自尊感情において中列>端列、大学生活不安尺度の日常生活不安、評価不安、不安合計において中列<端列、学習動機尺度の自尊志向において中列≧端列であった。

表9 消極的に受けている授業での座席選択の検定(中端間)

	F	p	t	df	p
自尊感情合計	3.865	0.054	3.522	61	0.001**
日常生活不安	2.686	0.106	-2.068	61	0.043*
評価不安	3.071	0.085	-2.397	61	0.020*
不安合計	5.764	0.019	-3.779	16.3	0.002**
自尊志向	1.629	0.207	1.722	61	0.090†

** : $p < 0.01$, * : $p < 0.05$, † : $p < 0.1$

中列の選択度数は8とやや小さいが、積極的に受けている授業の中端間とほぼ同様の結果であったと判断される。

2-3. どちらでもない授業について

(1)前列/後列の比較

前後間でt検定を行った結果、有意な差が認められたものを表10に示す。学習動機尺度の報酬志向で前列<後列であったが、ここでも前列の選択度数は8と少なかった。

表10 どちらでもない授業での座席選択の検定(前後間)

	F	p	t	df	p
報酬志向	0.683	0.412	-2.128	61	0.037

* : $p < 0.05$

(2)中列/端列の比較

中端間でt検定を行った結果、有意な差が認められたものを表11に示す。達成目標傾向尺度の成績目標傾向βにおいて前列>後列であり、前列を選択する学生の向上心が後列よりも高いということが明らかになった。

表11 どちらでもない授業での座席選択の検定(中端間)

	F	p	t	df	p
成績目標傾向β	3.126	0.082	2.017	61	0.048

* : $p < 0.05$

3. 自由記述の整理

座席に関する質問におけるQ1積極的に受けている(楽しい)授業の際、あなたはどこに座りますか?Q2消極的に受けている(つまらない)授業の際、あなたはどこに座りますか?Q3積極的にでも消極的にでもない授業の際、あなたはどこに座りますか?についての自由記述による選択理由欄から得た結果を表12に示す。

ここでは学生が座席を選択する際、様々なことを考えて着席していることがわかると同時に、心の様子の一端を推察することができる。一般に前方に座る学生は、黒板の見やすさや目の悪さを理由に挙げるケースが多く、授業をきちんと聞き取りたい、ノートを取りたいといった気持ちの表れであるように感じた。逆に、後方に座る学生からは、「寝ていたい」「出口に近い」「先生から遠いから他のことができる」といったように授業とは関係のない事柄を理由にあげる学生が多く、学習への関心のなさや意欲の低さが見てとれる。

4. まとめ

本研究によって、やはり学生たちは自らが授業を受ける際の座席選択を意図的に行っている傾向にあることが明らかになった。特に、積極的に受けている授業では前後列・中端列ともにまんべんなく分布しているのに対し、消極的に受けている授業や、そのどちらでもない授業においては、明らかに前列を避け、また中列より端を好んで着席している。これは学生の「授業を聞いているぐらいなら他のことがしたい」「早く帰りたい」という思いの現れであると考えられる。

パーソナリティとの関連性を見てみても、後列に座る学生は、学習自体の面白みや自分にとって役立つ内容であるかどうかを非常に重要視しており、一般に認知されている、授業で後列を選ぶ学生は「集中力がない」「やる気が感じられない」という考えは、学生がその授業を「有意義でない」と感じた結果であると考えられる。

加えて、後列や端列に座る学生は、授業の内容を糧とし、自らの教養を高めていくという学生の本来あるべき学びの姿とは異なり、「単位が取得できればそれでよい」という非常に短絡的な考えのもと授業に参加しているようである。授業に興味はないが、単位が取得できるか、成績はどうか、ひいては卒業できるのだろうかという漠然とした不安が人一倍強く、おそらく「これ以上は手を抜けない」というラインを各自で見定めているのではないと思われる。この結果からは、将来の見通しや今学習している事が今後の自分にどう関わってくるのかといったことが不明なまま、なんとなく大学に入学し、学習しているという学生像が思い起

表12 座席選択の理由に関する自由記述

積極的に受けている授業		消極的に受けている授業		どちらでもない授業	
座席	理由	座席	理由	座席	理由
左前	<ul style="list-style-type: none"> ●前の方が集中できる気がするから ●端で黒板に近いから ●前で受けたいけれど、真ん中は恥ずかしい ●前で受けたいが、入口から近いのは嫌だから ●目が悪く、先生の背中に文字が隠れにくいから 	左前	●目が悪く、先生の背中に文字が隠れにくいから	左前	●目が悪く、先生の背中に文字が隠れにくいから
		中前	●基本そこが空いているから	中前	●ノートをとるため
		右前	●なんとなく	右前	●適当
中前	<ul style="list-style-type: none"> ●どこに座っても楽しい授業は楽しい ●黒板がみやすい ●黒板がみやすい ●楽しいし、前の方がよく聞こえるから ●一番積極的に授業に参加できる席だと思うから ●主体的に取り組む意識が生まれる 	左後	<ul style="list-style-type: none"> ●出来れば授業を聞かずに眠りたいから ●眠りやすいように ●寝ていたいから ●すぐ帰れるから ●後ろで寝るため ●出入り口から遠いから ●先生の死角、目の届かなさそうなところだから ●先生からなるべく遠いところ 	右後	●目が悪いので、字が見えかつ、入ってすぐだから
				左後	●隣に人がいないから
				中後	<ul style="list-style-type: none"> ●黒板を見やすいから ●特に決まっていない ●とくになし ●後ろのほうがちつつかから
右前	<ul style="list-style-type: none"> ●特になし ●正面は圧迫感がある ●目が悪いので、字が見えかつ、入ってすぐだから ●とくになし ●周りがうるさいと集中できないので人が少ない前の方に行く。ただ真ん中は抵抗があるので右側に座る 	中後	<ul style="list-style-type: none"> ●黒板を見やすいから ●後ろのほうがちつつかから ●見逃したりはしたくないから、とりあえずよく見えるところ 	右後	●特になし
					●出て行きやすい
左後	<ul style="list-style-type: none"> ●出入り口から遠いから ●前のがみえるギリギリに座る。先生を真ん中に見れる 	右後	<ul style="list-style-type: none"> ●どちらかにもたれています ●ドアが近く 安心感あるから ●太陽がさしこんでよく寝れる ●当てられたくない ●一番後ろの一番端 ●出口から近いから。後は作業ができるから ●なんとなく前の先生から隠れられるような気がするから ●なんとなく ●出口に近いから ●前は当てられるかも知れないから嫌なので 	●いつも通り	
中後	<ul style="list-style-type: none"> ●とくになし ●後ろのほうがちつつかから ●黒板がしっかり見えて、安心感があるから 			●前は当てられるかも知れないから嫌なので	
右後	<ul style="list-style-type: none"> ●なんとなく ●前は当てられるかも知れないから嫌なので 				

こされた。今後さらに研究を深めるならば、そのような将来設計を立てて学習している者がどれほどいるのか、また、そうでない学生との意識・座席選択の差異なども明らかにすべきであると感じられた。

また、本研究では収集できたデータの数が少なく、学年別にみた場合や、消極的な授業における前列・後列、中列・端列の人数の偏りが非常に極端になってしまった。この場合、少数側に分類されるデータの内容は、個人差に左右される割合が大きくなるため、たとえ有意な差が生じていたとしても、原因が個人的なものではないと判断することはできない。より正確な傾向を知るためには、より多くのデータを必要とするであろう。また、自由記述によって得られた学生の座席選択の理由との検証が十分にできなかったことも、本研究で残された問題点の一つである。

今回は座席選択とパーソナリティという側面からの研究となったが、今後は座席選択と成績についての検討も必要であると感じられた。どのような学生がどのような座席選択の傾向にあるかに加え、その座席選択の結果、単位は取得できたのか、成績はどうであった

かを検証することができれば、授業に対する学生の意識やその結果をより明確にすることができ、単位を取得したい学生側・授業に集中してほしい教員側の両方に有益なデータを提供できるであろう。今後の研究課題としたい。

引用文献

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. 1988. A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, **95**, 256-273.

藤井義久 1998. 大学生生活不安尺度の作成および信頼性・妥当性の検討. *心理学研究*, **68**, 441-448.

Harter, S. 1981. A new scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, **17**, 300-312.

Hayami, T., Ito, A., & Yoshizaki, K. 1989. Cognitive motivational process mediated by achievement goal tendency. *Japanese Psychological Research*, **31**, 179-189.

速水敏彦・伊藤 篤・吉崎一人 1989. 中学生の達成目標傾向。

- 名古屋大学教育学部紀要(教育心理学科), **36**, 55-72.
- 市川伸一 1995. 学習動機の構造と学習観の関連. 日本教育心理学会第37回総会発表論文集, 177.
- 市川伸一・堀野 緑・久保信子 1998. 学習方法を支える学習観と学習動機. 市川伸一(編著)認知カウンセリングから見た学習方法の相談と指導, プレーン出版, 186-203.
- Hillmann, R. B., & Brooks, C. I. 1991. Differences in self-esteem of college freshmen as function of classroom seating-row preference. *Psychological Record*, **41**, 315-320.
- 川西千弘 2006. 女子大学生の座席選択行動と学習意欲・態度及びパーソナリティの関連性. 京都光華女子大学研究紀要, **44**, 226-230.
- 北川歳昭 1998. 教室の座席行動と個人空間—教師への距離の調整としての学生の着席位置—. 実験社会心理学研究, **38**, 125-135.
- Mercincavage, J. E., & Brooks, C.I. 1990. Differences in achievement motivation of college business majors as a function of year in college and classroom seating position. *Psychological Reports*, **66**, 632-634.
- Milland, R. J., & Stimpson, D. V. 1980. Enjoyment and productivity as a function of classroom seating location. *Perceptual and Motor Skills*, **50**, 439-444.
- 織田揮準 1980. 学生の座席選択行動と教師の座席観察行動の研究. 三重大学教育学部紀要(教育科学), **31**, 55-66.
- 織田揮準・森 仁美 1982. 教室における座席選択行動と学習態度. 日本教育工学雑誌, **6**, 137-145.
- Rebeta, J. L., Brooks, C. I, O'Brien, J. P., & Hunter, G. A. 1993. Variations in trait-anxiety and achievement motivation of college students as a function of classroom seating position. *Journal of Experimental Education*, **61**, 257-267.
- Rosenberg, M. 1965. *Society and adolescent self-image*. Princeton Univ. Press.
- 桜井茂男 1983. Hartetの内発的-外発的動機づけ尺度の検討. 日本教育心理学会第25回総会発表論文集, 368-369.
- 桜井茂男 2004. やる気を高める. 高野茂男(編)たのしく学べる最新教育心理学, 図書文化社, 41-59.
- 桜井茂男・高野清純 1985. 内発的-外発的動機づけ測定尺度の開発. 筑波大学心理学研究, **7**, 43-54.
- Schwebel, A. I., & Cherlin, D. L. 1972. Physical and social distancing in teacher-pupil relationships. *Journal of Educational Psychology*, **63**, 543-550.
- 下鶴幸宏・中野正博 2008. 座席による学生の勉学意欲の違いの調査研究. バイオメディカル・ファジィ・システム学会誌, **10**, 149-158.
- 上藤于城 1989. 自由着席方式による座席位置と講義に対する興味度. 電子情報通信学会春季全国大会論文集, A-129.
- 上藤于城 1990. 教室における座席選択行動と興味度の変化, 久留米大学商学部40周年記念論文.
- 上藤于城 1991. 大学生の座席選択行動と必修・選択科目に対する興味度. 年会論文集(日本教育情報学会), **7**, 85-88.
- 山本真理子・松井 豊・山成由紀子 1982. 認知された自己諸側面の構造. 教育心理学研究, **30**, 64-68.
- Walberg, H. 1969. Physical and psychological distance in the classroom. *The School Review*, **77**, 64-70.